Français

Programme d'études par année scolaire

Français langue première

D... me année





Programme d'études par année scolaire
Français langue première

Deuxième année

Alberta
Education
1999

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française.
Français : programme d'études par année scolaire – français langue première : deuxième année.

ISBN 0-7785-0337-2

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Primaire) – Alberta.
I. Titre

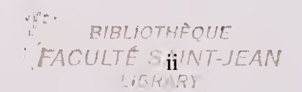
PC2068.C2.A333 1999 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Education afin que nous puissions y remédier.



REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

VUE D'ENSEMBLE 1

- Introduction 1
- Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998 1
- L'optique des résultats d'apprentissage 1
- Principes d'apprentissage 2
- Présentation du programme d'études de français langue première 1998 3

  1. Culture et identité 4
  2. Communication orale 4
     a) L'écoute 4
     b) L'interaction 4
     c) L'exposé 5
  3. Lecture 5
  4. Écriture 5

- Organisation des résultats d'apprentissage généraux 6
- Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire 7
- Degré d'autonomie de l'élève 8
- Formats du document 8
- L'évaluation des apprentissages 9
- Sources bibliographiques principales 10

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE 11

- Un programme plus précis 11
- Les priorités au premier cycle de l'élémentaire 11

CULTURE ET IDENTITÉ 13

COMMUNICATION ORALE 15

- L'écoute 15

- L'interaction 21
- L'exposé 24

LECTURE 29

ÉCRITURE 39

ANNEXES

1. L'enseignement du français 49
2. Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta 61
3. L'intégration des matières 63
4. Vue d'ensemble de l'intégration des matières au premier cycle de l'élémentaire 69

VUE D'ENSEMBLE

- **Introduction**

À l'automne 1992, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1993, cette même équipe a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la première à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des plus récentes recherches dans le domaine des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux Territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage de français langue première (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du *Programme d'études de français langue première (M-12)*.

- **Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998**

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage**, plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle :* programme d'études de 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue première en Alberta.

- **L'optique des résultats d'apprentissage** [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

---

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. vii et viii.

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel et social, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. Ces six principes d'apprentissage précisent que :

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, ses connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières, justes ou erronées, acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[2] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage et analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, ainsi que comment, quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles).

---

[2] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des stratégies auxquelles il peut faire appel pour accomplir une tâche. Il doit également gérer ces stratégies de façon efficace.

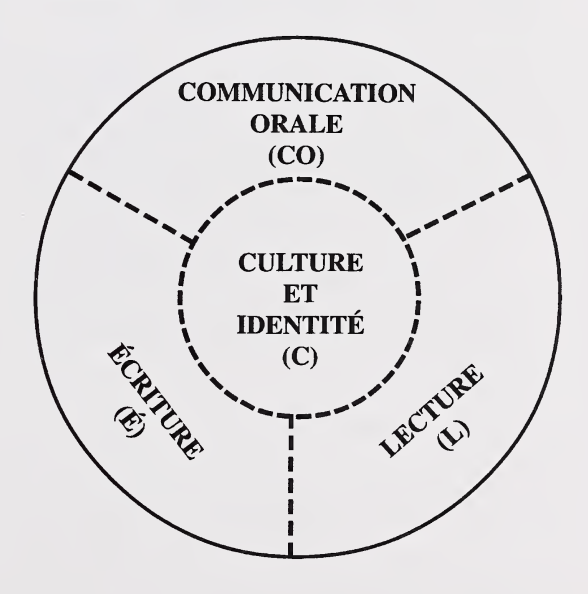
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'Annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage*.)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue première 1998**[3]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on trouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue première. Les trois domaines d'utilisation de la langue : *Communication orale, Lecture et Écriture* intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétence cognitives, métacognitives et communicatives. Ils sont en outre alimentés par le domaine *Culture et identité.*



[3] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12),* p. x et xiv.

Si *Culture et identité* est présenté comme un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolé, il doit être intégré aux trois autres domaines langagiers. La seule raison pour laquelle ce domaine a été séparé, c'est pour mieux le cerner et l'expliciter dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Ce besoin de traiter l'acte de communication de façon holistique s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interreliés dans la pratique pédagogique quotidienne.

En tenant compte de la présence et de l'influence des médias dans la vie moderne, l'étude des médias comme mode de communication, aurait pu faire l'objet d'un domaine particulier. Il semblait plus réaliste de l'intégrer aux autres domaines afin de toujours amener l'élève à considérer l'aspect médiatique de la communication dans ses projets de communication.

1. Le domaine *Culture et identité*

La dimension culturelle et identitaire a été élaborée sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'action. Le *résultat d'apprentissage C1* porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève apprendra à construire progressivement sa réalité culturelle.

Le *résultat d'apprentissage général C2* s'ajoute au précédent pour appuyer le processus de construction identitaire. Il conduit l'élève à témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en l'incitant à poser des gestes authentiques et signifiants. L'élève est ainsi appelé à vivre des expériences de création en langue française et à y associer ses propres valeurs.

2. Le domaine *Communication orale*

Trois volets articulent le domaine *Communication orale* : l'écoute, l'interaction et l'exposé.

a) *L'écoute*
L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets d'écoute, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés d'une part, dans le *résultat d'apprentissage général CO1* qui porte sur les stratégies de planification et d'autre part, dans le *résultat général d'apprentissage CO2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écoute.

b) *L'interaction*
L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet interaction. Le premier *résultat d'apprentissage, CO5,* porte sur la gestion des interventions dans des situations d'interaction. L'élève apprend, entre autres, à prêter attention à ses interlocuteurs, à reformuler les propos de ses interlocuteurs pour s'assurer qu'il a bien compris, à ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO6,* porte sur l'appropriation d'expressions courantes utilisées dans des situations de la vie quotidienne. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments ou encore, de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété d'expressions idiomatiques fait également partie de ce résultat d'apprentissage général.

Le troisième *résultat d'apprentissage* de ce volet, *CO7*, porte sur la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne. Celui-ci sera capable de parler couramment des réalités qui le touchent, tels que des sujets portant sur sa vie de tous les jours, sur ses relations interpersonnelles, sur ses aspirations et sur le monde qui l'entoure.

c) *L'exposé*

L'exposé est un type de communication orale qui exige de l'orateur un plus grand souci de la langue et de la structure du discours.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet de l'exposé. Le premier, *CO8*, porte sur la préparation, par l'élève, de ses présentations et de ses interventions en fonction de la situation de communication, de même que sur un souci de clarté et de correction de la langue.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO9*, porte sur ce que l'élève doit faire pour gérer ses présentations et ses interventions, c'est-à-dire la mise en œuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication proposée dans le *résultat d'apprentissage général CO10*, c'est-à-dire le troisième résultat d'apprentissage de ce volet.

3. Le domaine *Lecture*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La lecture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets de lecture présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux L3 et L4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général L1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage L2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet de lecture.

4. Le domaine *Écriture*

Le domaine *Écriture* se présente dans l'ensemble selon une orientation parallèle à celle retenue en *Communication orale* et en *Lecture.* Cette orientation fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écriture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux É3 et É4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général É1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage É2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écriture.

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : par exemple, le contexte de la tâche (CO3 et CO4), la planification (CO1) et la gestion de cette tâche (CO2). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Note : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : caractéristiques des situations d'apprentissage.

Culture et identité
C1. Réalité culturelle
C2. Construction identitaire

Communication orale	**Lecture**	**Écriture**
L'écoute		
CO3. Contexte : besoin d'information	**L3.** Contexte : besoin d'information	**É3.** Contexte : besoin d'information
CO4. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**L4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**É4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO1. Planification	**L1.** Planification	**É1.** Planification
CO2. Gestion	**L2.** Gestion	**É2.** Gestion
L'interaction		
CO7. Contexte : vie quotidienne		
CO5. Gestion		
CO6. Développement du vocabulaire		
L'exposé		
CO10. Contexte : répondre à divers besoins		
CO8. Planification		
CO9. Gestion		

* L'ordre de présentation des résultats d'apprentissage a été modifié pour correspondre au déroulement d'un projet de communication.

- **Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire**

Domaine langagier visé

Volet du domaine visé

COMMUNICATION ORALE

Résultat d'apprentissage général (**RAG**)

L'interaction | ***CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.***

Niveau d'apprentissage

Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage** – prêter une oreille attentive, – regarder le locuteur, si nécessaire;	A^0	↗		
• **utiliser les indices visuels, le débit de parole et l'intonation pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre le message entendu et l'interprétation des gestes, du débit (ex. : rapide, parsemé de pauses, etc.) et de l'intonation (ex. : qui traduit le doute, le questionnement, l'affirmation);	A^0	↗		
• **poser des questions pour obtenir des clarifications** – reconnaître que ce qu'il entend n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – formuler une question qui lui permettra d'assurer la compréhension;	➔	A^0	↗	
• **tirer profit des éléments tels que les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet ou marqueurs de relation), • les répétitions marquent l'insistance, • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent les similitudes et les différences, – les repérer dans le discours et les interpréter;		→	➔	A^0
• **respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole** – attendre son tour pour parler, ou – demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres participants;	→	➔	A^0	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné

Résultat d'apprentissage spécifique (**RAS**) découlant du résultat d'apprentissage général

Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'application des stratégies ou la réalisation

Légende permettant de qualifier le cheminement de l'élève vers l'autonomie (**A**)

La partie ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves devraient avoir développé une autonomie au niveau prescrit (A^0 ou A^m)

Le reste du tableau comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant:

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (auto-évaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation formative, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

➚ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

– Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait

également utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes et accroître ainsi son degré d'autonomie.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

- Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et quel soutien il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage. Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette conception, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de performance de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue première (M-12),* Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor inc., 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, nº 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin ltée, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet, *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE

- **Un programme plus précis**

Le programme de français vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettent de s'approprier la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social, culturel et communautaire.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (communication orale, lecture et écriture), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au premier cycle de l'élémentaire**

Au premier cycle de l'élémentaire, le programme de français vise, avant tout, à développer un vocabulaire et une syntaxe de base qui permettront à l'élève de s'inscrire davantage dans son environnement. En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de son apprentissage. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans tout autre domaine d'apprentissage tel que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du premier cycle de l'élémentaire, vous trouverez des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des enfants de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imaginaire.

CULTURE ET IDENTITÉ

C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.

Pour s'approprier sa *RÉALITÉ CULTURELLE*, l'élève devra :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **sélectionner, pour le plaisir, des histoires lues, entendues ou vues pour les relire, les réentendre ou les revoir** *Exemples :* – demander qu'on lui lise une histoire connue, – choisir librement d'aller au coin de lecture, au centre d'écoute ou de visionnement;	A^{o}	➚		
• **partager son appréciation d'un livre avec ses pairs** *Exemples :* – apporter des livres de la maison ou de la bibliothèque pour les partager avec ses pairs, – profiter des occasions qui lui sont offertes pour parler des livres qu'il aime lire;	→	A^{o}	➚	
• **discuter, à partir de son vécu, de certains personnages de la littérature enfantine** *Exemples :* – prendre conscience de sa réaction face aux actions et aux sentiments des personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles et relever les passages qui expliquent cette réaction; *Intégration : L4 – 3e année*		→	A^{o}	➚

C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

Pour appuyer son processus de *CONSTRUCTION IDENTITAIRE*, l'élève pourra :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **participer à la vie de la classe en français** *Exemples :* – jouer un rôle dans la prise de décisions en fonction de la vie de groupe, – interagir avec ses pairs et l'enseignant en utilisant le vocabulaire quotidien et le vocabulaire de la salle de classe qui a fait l'objet d'une étude; *Intégration : CO6 - 1re année; CO7 -1re année; CO10 - 1re année*	A^{o}	➚		
• **participer à des chants de groupe sur des airs de musique populaire et traditionnelle pour enfants** *Exemples :* – participer volontiers à l'activité, – apprendre les paroles des chansons (en partie ou dans son ensemble), – imiter volontiers les gestes modelés; *Intégration : L4 – 2e année*		A^{o}	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Le développement de la culture et la construction de l'identité font partie du quotidien. Ils doivent être intégrés aux activités régulières de la salle de classe. De plus, c'est par le biais de la littérature enfantine et de la chanson que l'élève découvre les éléments socioculturels rattachés à la langue française.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de l'élève face à son développement personnel et socioculturel.

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	1re	2e	3e	4e
• **dégager quelques détails sur le sujet** *Exemples :* – nommer le sujet et relever certains éléments qui se rapportent au sujet traité;	A m	➚		
• **agir selon des directives simples** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée dans le discours;	A m	➚		
• **dégager les aspects du sujet traité** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes de fabrication ou les principaux moments d'un événement, – nommer le problème et identifier la ou les solutions;	→	A m	➚	
• **réagir à l'information en exprimant ses préférences et ses intérêts face à un aspect du sujet traité** *Exemples :* – dire si le texte lui apporte de nouvelles idées, – dire si le texte répond à ses questions, – dire si les réactions, les opinions ou les sentiments ressemblent aux siens, – dire, parmi les choix présentés, celui qu'il préfère, – dire, parmi les personnages présentés, celui qu'il préfère ou celui qu'il aime le moins;	→	A m	➚	
• **dégager l'information reliée à un aspect du sujet traité** *Exemple :* – nommer l'aspect du sujet traité et identifier tous les éléments qui le composent;	→	➔	A m	➚
• **dégager les étapes de la tâche à accomplir** *Exemple :* – relever, dans l'ordre, l'étape d'un projet de bricolage, d'une recette, de l'application d'une règle de grammaire, etc.;		→	➔	A m
• **réagir en établissant des liens entre l'information nouvelle et ses connaissances antérieures** *Exemples :* – faire des comparaisons, – formuler une information nouvelle, – se donner une nouvelle représentation du sujet;	→	➔	A m	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **dégager le sens global d'une histoire illustrée transmise par divers médias** *Exemple :* – raconter, en quelques phrases, l'action principale qui se dégage de l'histoire;	A^m	➚		
• **dégager le sujet d'un poème ou d'une chanson** *Exemple :* – résumer en un mot de quoi il s'agit dans le poème;	A^m	➚		
• **réagir à un discours en établissant des liens entre certains éléments d'une histoire et ses expériences personnelles** *Exemple :* – penser à sa réaction face à l'histoire. Choisir un élément de l'histoire qui ressemble à un événement qu'il a vécu, à une personne de son entourage, à un personnage rencontré dans des lectures antérieures, etc. Faire part de cette expérience;	A^m	➚		
• **réagir à un discours en exprimant ses préférences et ses intérêts** *Exemple :* – dire si le texte lui apporte de nouvelles idées, – dire si les réactions, les opinions ou les sentiments des personnages ressemblent aux siens, – dire, parmi les personnages présentés, celui qu'il préfère, celui qu'il aime le moins;	→	A^m	➚	
• **relater l'action en tenant compte de l'élément déclencheur** *Exemple :* – raconter, en quelques phrases, l'action principale et ce qui a déclenché cette action;	➔	A^m	➚	
• **dégager le sens global d'un récit comportant plusieurs épisodes** *Exemple :* – raconter, à sa façon, les principales actions entrepirses par les personnages pour solutionner un problème, pour se tirer d'une situation fâcheuse, etc.;		→	A^m	➚
• **dégager l'enchaînement des épisodes d'un récit** *Exemple :* – donner, dans l'ordre, les principaux événements qui ont permis aux personnages de résoudre leurs problèmes ou de se tirer d'une situation fâcheuse;		→	➔	A^m
• **donner un sens à un poème ou à une chanson à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – observer sa réaction à la lecture du poème. Trouver les raisons de cette réaction à partir d'indices tirés du poème ou de la chanson et de son expérience personnelle. Préciser ce que le poème ou la chanson représente pour lui;		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Les apprentissages se font principalement à partir :

- de la lecture de courts textes illustrés aux élèves, et cela dans diverses matières,
- de courts dessins animés et de courts documentaires audiovisuels,
- de textes courts enregistrés avec appui d'illustrations.

Note : Les visites d'invités, les présentations faites par les autres élèves de l'école ou encore les présentations de spectacles à l'école peuvent également être utilisées dans le but de développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1 la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

La consolidation des stratégies d'écoute de base, le développement d'une attitude de collaboration avec le locuteur et l'utilisation de divers indices entourant la situation d'écoute permettront à l'apprenant de tirer profit de chaque situation d'écoute.

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :

- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de courts dessins animés ou de courts documentaires sur un thème à l'étude.

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **faire des prédictions sur le contenu à partir du titre, de l'annonce du sujet pour orienter son écoute** – décrire ce que le titre évoque chez lui, – se remémorer ce qu'il connaît du sujet, – imaginer ce que le contenu pourrait être;	A°	➚		
• **faire des prédictions sur le contenu à partir du contexte d'écoute** – reconnaître le contexte dans lequel le discours s'inscrit, – établir des liens entre ce qu'évoque le titre ou l'annonce du sujet et l'activité en cours, – imaginer ce que le contenu pourrait être;	→	A°	➚	
• **préciser son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute** – tenir compte de l'information recueillie à partir du contexte d'écoute, du titre, de l'annonce du sujet traité et des illustrations pour donner le pourquoi de ce projet d'écoute; – s'imaginer ce que pourrait être le point de vue de l'auteur.		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre le message entendu et l'interprétation des gestes, du débit (ex. : rapide, parsemé de pauses, etc.), de l'intonation (ex. : qui traduit le doute, le questionnement, l'affirmation ou l'insistance), etc.;	A°	➚		
• **prêter attention aux interlocuteurs pour maintenir sa concentration** – prêter une oreille attentive au locuteur, – regarder le locuteur de préférence afin de capter l'information qui se dégage des indices visuels (mimique, gestes, etc.);	A°	➚		
• **poser des questions pour obtenir des clarifications** – reconnaître que ce qu'il a entendu n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – formuler une question qui lui permettra de rétablir la communication;	➔	A°	➚	
• **réfléchir sur l'importance de bien se préparer pour réaliser son projet d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion**	→	A°	➚	
• **établir des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute** – rendre disponible ses connaissances antérieures et les prédictions effectuées lors de la planification, – comparer la nouvelle information avec ses connaissances, – modifier sa représentation du sujet si nécessaire;	→	➔	A°	➚
• **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension** – visualiser l'information transmise à partir des mots clés et de ses connaissances antérieures, – développer des images mentales tout au long de l'écoute en tenant compte des nouveaux indices;		→	➔	A°
• **utiliser les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir son écoute** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet, marqueurs de relation, etc.), • les répétitions marquent l'insistance, • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent des similitudes et des différences, – repérer ces indices dans le discours, – utiliser ces indices pour reconstruire le sens du discours;		→	➔	A°
• **faire des prédictions tout au long de l'écoute** – émettre de nouvelles hypothèses sur la suite du discours à partir de ce qu'il vient d'entendre;		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **faire appel à ses connaissances sur les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases** – reconnaître que les marqueurs de relation permettent d'établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases, – repérer les marqueurs de relation, – comprendre les liens qu'ils établissent entre les mots à l'intérieur de la phrase ou entre les phrases;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour suivre le déroulement des événements d'un récit** – reconnaître que la structure narrative fournit de l'information sur l'organisation de l'histoire, – organiser l'information entendue en se basant sur les caractéristiques de la structure narrative;		→	➔	A°
• **réfléchir sur l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances avant et pendant l'activité d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion**		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *PARTICIPER* à des conversations, l'élève pourra :	1re	2e	3e	4e
• **parler d'événements ou d'expériences portant sur la vie de famille** – nommer la ou les personnes en cause, – décrire le moment le plus important de l'événement ou l'élément le plus important de l'expérience;	A m	➚		
• **parler d'événements ou d'expériences portant sur sa vie à l'école ou dans la communauté** – nommer la ou les personnes en cause, – décrire les circonstances entourant l'activité (lieu, temps, comment il est arrivé à faire partie de cet événement ou à vivre cette expérience), – décrire les moments les plus importants;		A m	➚	

Contexte d'apprentissage

Pour que l'apprentissage de la langue soit signifiant et authentique, il faut offrir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir avec les personnes de leur entourage. En salle de classe, l'enseignant doit planifier des **activités structurées** au cours desquelles les élèves pourront s'exprimer spontanément.

En situation d'apprentissage, les échanges gravitent autour d'événements ou d'expériences vécus à l'école et dans la communauté. L'accent est mis :
- sur l'emploi de termes et d'expressions appropriés pour décrire les événements et leurs expériences,
- sur l'importance de poser des questions pour obtenir des clarifications.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités portent principalement sur des événements vécus à l'école. Le sujet choisi peut également provenir d'autres matières. L'enseignant communique aux élèves les critères de notation, il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **prêter attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage** – prêter une oreille attentive, – regarder le locuteur, si nécessaire;	A°	➚		
• **utiliser les indices visuels, le débit de parole et l'intonation pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre le message entendu et l'interprétation des gestes, du débit (ex. : rapide, parsemé de pauses, etc.) et de l'intonation (ex. : qui traduit le doute, le questionnement, l'affirmation);	A°	➚		
• **poser des questions pour obtenir des clarifications** – reconnaître que ce qu'il entend n'est pas clair, – cerner l'élément qui pose problème, – formuler une question qui lui permettra d'assurer la compréhension;	➔	A°	➚	
• **tirer profit des éléments tels que les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que : • les mots clés guident (mots reliés au sujet ou marqueurs de relation), • les répétitions marquent l'insistance, • les exemples illustrent les propos, • les comparaisons présentent les similitudes et les différences, – les repérer dans le discours et les interpréter;		→	➔	A°
• **respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole** – attendre son tour pour parler, ou – demander la parole s'il veut ajouter son idée aux propos des autres participants;	→	➔	A°	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO6. L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	1re	2e	3e	4e
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour parler du monde qui l'entoure** – nommer, par leur nom, les personnes, les objets ou les animaux qui appartiennent à son vécu;	A m	➚		
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour décrire des objets, des personnes, des animaux ou des lieux** – nommer l'objet, la personne, l'animal ou le lieu en cause, – cerner un ou plusieurs aspects à traiter : la forme, l'utilisation, les traits physiques, l'habitat, la fonction d'un édifice, etc., – employer les termes justes pour le décrire;	➔	A m	➚	
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour décrire ses sentiments, ses émotions, ses goûts et ses préférences** – exprimer ce qu'il ressent sur le plan émotif (*j'ai de la peine, je suis fâché, je suis contente,* etc.*),* – exprimer ce qu'il ressent sur le plan physique (*je suis malade, j'ai faim, j'ai mal…,* etc.*),* – exprimer ses goûts et ses préférences (*j'aime, je préfère, je choisis…,* etc.);	➔	A m	➚	
• **utiliser les expressions d'usage pour adresser la parole à quelqu'un** – saluer la personne (*bonjour, allô,* etc.), – signifier à la personne qu'il veut lui parler (Son prénom + *savais-tu que…, quelqu'un m'a dit que…, j'ai vu …,* etc.);	→	➔	A m	➚
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement** – nommer l'événement par son nom (*une visite, un voyage, un accident,* etc.), – nommer le lieu, le temps et les personnes en cause en employant les termes justes (*le centre culturel, en face de l'hôpital, la semaine dernière, le pompier,* etc.);	→	➔	A m	➚
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des ressemblances et des différences entre deux réalités** – employer les mots qui servent à comparer : *plus gros que, plus loin que, aussi petit que, pareil à,* etc., – employer des constructions de phrases qui servent à établir une comparaison : *celui-ci a…,* ***mais/et/puis*** *celui-là a…*;	→	➔	➔	A m
• **employer le *tu* ou le *vous* selon la situation** – cerner les caractéristiques du public cible : une personne avec qui il est familier, une personne avec qui il est peu familier ou plusieurs personnes;		→	➔	A m
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour rapporter un événement comportant une séquence d'actions** – employer les mots qui marquent la chronologie pour établir des liens entre les étapes : *et, puis, ensuite, et après, par la suite, tout d'abord, premièrement, enfin, finalement, pour finir,* etc.;		→	➔	A m
• **employer des expressions idiomatiques basées sur la comparaison avec des objets familiers** – ex. : *rouge comme une tomate, lent comme une tortue, têtu comme une mule,* etc.;		→	➔	A m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L’exposé

CO10. L’élève sera capable de s’exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l’information, d’explorer la langue et de divertir.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l’élève pourra :	1re	2e	3e	4e
• **relater un événement ou une expérience personnelle** Exemple : – nommer la ou les personnes en cause. Décrire les moments les plus importants de l’événement ou de l’expérience;	A^m	➚		
• **improviser un court dialogue dans un contexte tel que le théâtre de marionnettes et le jeu de rôle**	A^m	➚		
• **exprimer ses goûts et ses préférences et en donner les raisons** Exemple : – nommer la personne, l’animal, l’objet, l’événement qui suscite une réaction. Trouver les raisons de cette réaction et en faire part;	➔	A^m	➚	
• **exprimer ses sentiments et ses émotions** Exemple : – nommer la personne, l’animal, l’objet, l’événement qui suscite des réactions. Nommer ses sentiments ou ses émotions en utilisant les mots appropriés. Décrire les sensations, les images, les souvenirs qu’éveille ce sentiment ou cette émotion (expliquer ce qui est surprenant, inquiétant, bouleversant, rassurant, etc.);	➔	A^m	➚	
• **lire de façon expressive un texte connu, à un petit groupe**	→	A^m	➚	
• **décrire une réalité selon plusieurs aspects** Exemple : – nommer la personne, l’animal, l’objet, le lieu en question. Cerner les aspects à traiter tels que les liens qui les unissent, les traits physiques, l’habitat de l’animal, la fonction d’un édifice, etc. Décrire chaque aspect retenu en donnant une ou plusieurs caractéristiques et en employant un vocabulaire précis;	→	➔	A^m	➚
• **conter un événement ou une expérience personnelle en présentant les personnes en cause, les actions et les moments importants**	→	➔	A^m	➚
• **comparer des réalités selon plusieurs aspects** Exemple : – nommer les personnes, les animaux, les objets, les lieux à comparer. Cerner les aspects à comparer tels que les liens qui les unissent, les traits physiques, l’habitat des animaux, la fonction des édifices, etc. Établir des ressemblances et des différences en employant les mots qui servent à comparer;		→	➔	A^m
• **donner des directives ou expliquer une procédure** Exemple : – annoncer le sujet et le but de la présentation. Décrire chacune des étapes en utilisant des termes précis. Établir des liens entre les étapes en utilisant des mots qui marquent l’enchaînement;		→	➔	A^m
• **interpréter un rôle dans une saynète**		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d’indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d’indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l’élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l’élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En situation d'apprentissage, les thèmes choisis pour les présentations peuvent provenir d'autres matières. Les élèves devraient avoir eu l'occasion d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela dans divers contextes. Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état soit de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire.

Les présentations doivent être courtes et bien structurées. L'accent doit être mis :
- sur le sens du message,
- sur l'utilisation d'un vocabulaire précis pour traiter du sujet, et
- sur l'utilisation de structures de phrases correctes.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire.

L'exposé	*CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.*

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet** – reconnaître l'importance du remue-méninges pour explorer le sujet à traiter, – faire ressortir les mots qui viennent en tête lorsqu'on mentionne le sujet à traiter;	A°	➚		
• **participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet** – faire ressortir différents aspects du sujet et le vocabulaire correspondant;	➔	A°	➚	
• **établir, avec l'enseignant, les paramètres du projet de communication et les critères de présentation** – préciser les conditions de production telles que : • les règles de fonctionnement du groupe : - la distribution des rôles, - l'application à la tâche, - le droit de parole, - le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • les étapes de production, • l'échéancier (le temps alloué pour chaque étape), • le calendrier des présentations, – préciser les critères de production qui assureront la compréhension du message : • quantité minimum d'information requise, • les éléments de la prosodie auxquels il faut prêter une attention spéciale, • l'utilisation de supports visuels pour appuyer sa présentation, etc.;	→	➔	A°	➚
• **préciser son intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du contexte d'écoute, du sujet à traiter ou des choix qui s'offrent à lui;		→	➔	A°
• **identifier son public cible** – choisir à qui il adressera son message, ou – s'informer afin de savoir à qui il adressera son message;		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **s'assurer que le public pourra bien voir les supports visuels et les gestes** – manipuler l'objet, l'illustration de manière à mettre en évidence les caractéristiques qu'il veut présenter, – se placer devant le public de manière à ce que les gestes nécessaires à la compréhension soient visibles par tous;	A°	➚		
• **utiliser des phrases complètes** Note à l'enseignant : tenir compte des particularités de la langue orale telles que l'absence d'un des deux éléments de la négation, les sous-entendus, etc.;	➔	Aᵐ	➚	
• **ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre en tenant compte des consignes de l'enseignant** – reconnaître l'importance d'utiliser un débit de parole et un volume de la voix qui répondent aux besoins du public, – utiliser le débit de parole et le volume de la voix qui répondent le mieux aux besoins du public, – à l'occasion, jeter un regard vers l'enseignant afin de s'assurer que le débit de parole et le volume de la voix conviennent, – faire des ajustements, si nécessaire;	→	➔	A°	➚
• **tirer profit du matériel choisi pour appuyer sa présentation**		→	➔	A°
• **regarder le public durant sa présentation** – reconnaître l'importance d'assurer un contact visuel avec le public durant la présentation, – profiter des passages où il se sent plus à l'aise avec le contenu ou lorsqu'il présente le matériel pour regarder le public;		→	➔	A°
• **maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation** – reconnaître l'importance d'adopter une posture qui transmet une image positive de soi, – adopter la posture qui convient au genre de présentation (assise, debout devant le public ou derrière une table, etc.);		→	➔	A°
• **faire les liaisons les plus courantes** – faire la liaison : • entre le déterminant et le nom (un animal), • entre l'adjectif et le nom (un bon ami), • entre le pronom et le verbe (ils ont);	→	➔	Aᵐ	➚
• **utiliser les temps de verbes de base pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir**		→	➔	Aᵐ

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A ᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	1re	2e	3e	4e
• **dégager le sens global du message contenu dans un court texte soutenu par des illustrations** *Exemples :* – résumer les grandes lignes du texte, nomme l'événement, les personnages, les sentiments, le lieu, les objets avec précision, s'il y a lieu;	A^m	➚		
• **dégager les aspects du sujet traité dans un texte illustré portant sur un sujet familier** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;	→	A^m	➚	
• **réagir en exprimant ses préférences et ses intérêts quant à un aspect particulier du sujet traité et en commentant sa réaction** *Exemples :* – dire si le texte répond à ses questions, ou – dire si le texte lui apporte de nouvelles idées, ou – dire si les réactions, les opinions ou les sentiments ressemblent aux siens, ou – dire, parmi les choix présentés, celui qu'il préfère, ou – dire, parmi les personnages présentés, celui qu'il préfère ou celui qu'il aime le moins;	→	A^m	➚	
• **agir selon des directives simples** *Exemple :* – exécuter la tâche proposée dans le texte;	→	A^m	➚	
• **dégager les aspects traités dans un texte illustré présentant un ou plusieurs aspects non familiers** *Exemples :* – nommer le sujet et énumérer les divers aspects traités, les étapes d'un projet d'arts plastiques ou les principaux moments d'un événement, etc., ou – nommer le problème et identifier la ou les solutions;		→	A^m	➚
• **regrouper l'information en catégories déterminées à l'avance** *Exemple :* – classer l'information selon une ou plusieurs caractéristiques communes, à partir d'un schéma, de questions, etc.;		→	➔	A^m
• **sélectionner, dans les graphiques, les légendes et les schémas, l'information répondant à ses besoins** *Exemple :* – dégager l'information précise à partir d'une ligne de temps, d'un graphique sur la température, etc.;		→	➔	A^m
• **dégager les étapes de la tâche à accomplir** *Exemple :* – relever les étapes d'un projet de bricolage, d'une recette, de l'application d'une règle de grammaire, etc.;		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	1re	2e	3e	4e
• **réagir en établissant des liens entre l'information nouvelle et ses connaissances antérieures** *Exemples :* – faire des comparaisons, ou – formuler une information nouvelle, ou – se donner une nouvelle représentation du sujet.	→	➔	A^m	➚
• **discuter des moyens utilisés dans des produits médiatiques publicitaires destinés aux enfants** *Exemples :* – observer : • l'utilisation de moyens linguistiques tels que des mots accrocheurs, des adjectifs, des adverbes, etc., ou • l'utilisation de techniques telles que la référence à des gens célèbres, à des personnages connus de dessins animés ou de bandes dessinées, les slogans, les généralisations, ou • l'utilisation de moyens visuels tels que les couleurs, les formes, la taille des caractères, etc., ou • le rapport entre la dimension réelle de l'objet et la représentation que le média en a faite, et – faire part de ses observations;		→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **dégager le sens global d'une histoire illustrée** *Exemple :* – résumer l'action principale qui se dégage du texte;	A^m	➚		
• **réagir à l'histoire à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – choisir un élément de l'histoire qui a suscité sa réaction (un personnage qu'il connaît, un événement semblable qu'il a vécu personnellement ou qui est arrivé à quelqu'un de son entourage, etc.) et décrire comment il est semblable ou différent de son expérience;	A^m	➚		
• **relater l'action en tenant compte de l'élément déclencheur** *Exemple :* – résumer l'action principale en spécifiant l'élément déclencheur;	→	A^m	➚	
• **réagir à l'action à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à l'action. Choisir une ou plusieurs actions de l'histoire qui ont suscité une réaction particulière et les comparer à son expérience personnelle;	→	A^m	➚	
• **reconnaître les jeux de sonorité des mots ou des groupes de mots dans un texte poétique** *Exemples :* – relever les mots ou les groupes de mots qui ont une assonance semblable, ou – relever les mots ou les groupes de mots qui créent des effets particuliers.	→	A^m	➚	
• **établir des liens entre l'élément déclencheur et la suite des événements** *Exemples :* – décrire comment l'élément déclencheur vient perturber l'action ou les actions du personnage principal, ou – décrire comment le personnage principal s'y prend pour résoudre le problème auquel il fait face;	→	➔	A^m	➚
• **dégager les caractéristiques des personnages** *Exemples :* – décrire les caractéristiques physiques des principaux personnages, ou – décrire un trait de caractère du personnage principal;	→	➔	A^m	➚
• **dégager les composantes d'un récit** *Exemple :* – relever, dans le récit, les indices qui fournissent des renseignements sur : • la situation initiale : les principaux personnages, le lieu et l'époque, • l'élément déclencheur : le problème, • le développement : l'action entreprise pour résoudre le problème, • le dénouement : le résultat de l'action entreprise;		→	➔	A^m
• **distinguer le réel de l'imaginaire** *Exemples :* – relever dans le récit ce qui appartient au monde réel, ou – relever dans un récit ce qui appartient au monde de l'imaginaire, ou – classer, ce qui dans un récit, appartient au monde réel et ce qui appartient au monde imaginaire;		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	1re	2e	3e	4e
• **réagir aux caractéristiques des personnages à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face aux actions, aux sentiments des personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	→	➔	A^m	➚
• **réagir aux composantes d'un récit à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à diverses composantes du récit. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;		→	➔	A^m
• **reconnaître certaines images évoquées dans un texte poétique** *Exemple :* – relever les mots ou les groupes de mots qui évoquent des images;		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit :

- de courts textes de **100 à 200 mots**, dont **le contenu** :
  - se rapproche des connaissances antérieures de l'élève et fournit de l'information concrète et familière,
  - présente les événements de façon linéaire ou logique,
  - présente des personnages, des lieux, des actions qui se rapprochent de l'imaginaire de l'élève de 7 ou 8 ans.

- des textes dont **les illustrations** :
  - amènent l'élève à prédire le contenu,
  - dépeignent le contexte et le climat du récit et décrivent les personnages et les objets.

- des textes dont **le vocabulaire** :
  - est simple et connu de l'élève; sinon, les mots nouveaux doivent être accompagnés d'illustrations, d'une courte explication ou d'exemples.

- des textes dont **les phrases** :
  - sont constituées d'une ou de deux propositions qui se rapprochent de la langue parlée correcte,
  - contiennent des liens explicites entre les pronoms et les mots qu'ils remplacent (il, lui, te, etc.) et des marqueurs de relation (alors, lorsque, etc.),
  - contiennent un *écran* de trois mots tout au plus séparant le sujet du verbe (ex. : Pierre, *le grand sportif*, aime jouer au ballon chasseur.).

En ce qui concerne le développement des stratégies de **gestion de la lecture (L2)**, les concepteurs du programme d'études ont voulu respecter d'une façon particulière le rythme de **développement** des élèves. C'est pour cette raison que les **stratégies de base**, telles que l'utilisation des indices visuels, sémantiques, syntaxiques et grapho-phonétiques, ont été regroupées sous **un seul résultat d'apprentissage spécifique** : **utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots.**

Ce résultat d'apprentissage s'échelonne sur une période couvrant tout le premier cycle de l'élémentaire. Pour chaque descripteur, l'enseignant retrouvera un indicateur de développement (ex. : ***stade de développement : fréquent en deuxième année***). Il doit donc prêter une attention particulière à ces indicateurs dans sa planification de l'apprentissage et de l'évaluation.

Contexte d'évaluation

L'enseignant choisit un court texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture. En général, les textes ne doivent pas contenir plus de 15 à 20 % de mots nouveaux, connus à l'oral, mais qui n'ont pas encore été lus de façon autonome par l'élève. Les textes visant à répondre à des besoins d'information **(L3)** devraient avoir entre **100 et 150 mots** et les courts récits **(L4)** peuvent être plus longs, de **200 mots** environ.

La lecture

L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **reconnaître que la lecture permet de satisfaire différents besoins** – reconnaître que l'environnement et les événements fournissent des indices sur la situation de lecture, – associer les indices fournis par l'environnement et par les événements entourant la lecture au but poursuivi;	A°	↗		
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre et des illustrations pour mieux orienter sa lecture** – reconnaître que le titre et les illustrations sont porteurs de sens, – décrire ce que le titre évoque chez lui, – décrire ce qu'il voit, – interpréter les illustrations, – imaginer ce que pourrait être le contenu;	A°	↗		
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet et des circonstances entourant la lecture** – nommer le sujet du texte, – se remémorer ce qu'il connaît du sujet, – reconnaître le contexte dans lequel le texte est présenté, – établir des liens entre l'activité de lecture et le sujet actuellement à l'étude, – imaginer ce que pourrait être le contenu;	➔	A°	↗	
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir des sous-titres, des graphiques et de la mise en page pour orienter sa lecture** – faire un survol de la présentation visuelle du texte (illustrations, graphiques, gros caractères), – lire les sous-titres et faire des liens avec le titre, – interpréter les graphiques à partir des légendes qui les accompagnent, – observer la mise en page, • s'interroger sur l'importance des illustrations, mots écrits en caractères gras, en italique, en gros caractères, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu à partir des divers indices recueillis;		→	➔	A°
• **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de ses connaissances de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition pour orienter sa lecture** – reconnaître qu'un auteur : • traite de sujets ou de thèmes particuliers (environnement, faits vécus, etc.), • présente parfois les mêmes personnages, • a un style particulier (humour, mystère, vulgarisation scientifique, etc.), • privilégie un genre particulier d'écriture (ex. : contes, documentaires, etc.), – reconnaître qu'une collection : • peut viser un groupe d'âge particulier (ex. : Premier roman, magazine Hibou), • traite de genres, de thèmes particuliers, etc.,		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
– reconnaître qu'une maison d'édition : • traite de sujets particuliers, présente des auteurs ou des genres particuliers, – se remémorer ses lectures de textes écrits par l'auteur en question selon la collection ou la maison d'édition dans laquelle les textes ont été publiés, – imaginer le contenu du texte à partir des indices recueillis;				
• **préciser son intention de lecture** – cerner le contexte de lecture et ce qui l'amène à lire le texte, – se remémorer ce qu'il connaît du sujet, – donner le pourquoi de cette lecture;		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **utiliser les illustrations pour soutenir sa compréhension** – établir des liens entre l'interprétation de l'illustration et ce qu'il lit, – utiliser l'information tirée de l'illustration pour pallier un bris de compréhension;	A°	➚		
• **faire appel à ses connaissances du concept de la phrase pour soutenir sa compréhension** – reconnaître la fonction des lettres, – reconnaître le rôle des espaces entre les mots, – reconnaître que la phrase est constituée de mots reliés par le sens;	A°	➚		
• **poser des questions pour mieux comprendre** – reconnaître qu'il y a un bris de compréhension, – identifier, avec ou sans aide, l'élément qui pose problème, – faire appel aux stratégies connues pour rétablir la compréhension, – formuler des questions qui permettront d'éclaircir les points qui posent problème si la difficulté persiste;	→	A°	➚	
• **tenir compte du genre et du nombre et du type de déterminants pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que les déterminants fournissent de l'information : • sur le genre et le nombre des noms auxquels ils se rapportent, • sur la possession (adjectif possessif), • sur l'objet désigné (adjectif démonstratif), – établir des liens entre l'information fournie par les déterminants et les noms auxquels ils se rapportent;	→	➔	A°	➚
• **utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots** – les indices visuels : • reconnaître les mots présentés sous forme de logo dans l'environnement à partir d'indices tels que le contexte physique, la longueur du mot ***(stade de développement : maternelle, mais inconstant)***, • reconnaître les mots instantanément à partir d'indices tels que la forme du mot, les premières lettres, etc. ***(stade de développement : fréquent en première année)***, • reconnaître un mot instantanément à partir de la combinaison de la forme du mot et de certains traits distinctifs ***(stade atteint vers l'âge de huit ans)***, • vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte; – les indices sémantiques : • utiliser les indices fournis par les illustrations, ***(stade de développement : fréquent à la maternelle)***, • se référer au sens de la phrase pour identifier un mot, ***(stade de développement : fréquent en première année)***, – les indices syntaxiques : • utiliser ses connaissances du concept de la phrase, ***(stade de développement : fréquent en première année)***, • reconnaître que les mots occupent un ordre particulier dans la phrase, ***(stade de développement : fréquent en première année)***,	→	➔	A°	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• utiliser ses connaissances de la fonction des mots dans la phrase, ***(stade de développement : fréquent en deuxième année),*** • construire le sens de la phrase à partir des indices recueillis, – la correspondance entre les lettres et les sons ***(stade de développement fréquent, mais inconstant à la maternelle)*** : • reconnaître qu'il existe une relation régulière entre l'oral et l'écrit, ***(stade de développement fréquent, mais inconstant à la maternelle)*** : • reconnaître les lettres, ***(stade de développement prévu : première année),*** • associer les sons aux lettres, ***(stade de développement prévu : première année),*** – les syllabes : • reconnaître que la syllabe est la fusion de deux ou plusieurs lettres, • reconnaître que le décodage est un moyen pour identifier des mots, • établir la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes : - les syllabes simples (CV) – ***(stade de développement prévu : première année),*** - les syllabes complexes (CVC, VC, CCV, CVV) – ***(stade de développement prévu : deuxième année),*** - les syllabes peu fréquentes (CVVV, CVVC, CCVC, CCVVC, etc.) – ***(stade de développement prévu : troisième année),*** • vérifier si le mot identifié s'insère bien dans le contexte;				
• **faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension** – rendre disponibles ses connaissances sur ce sujet, – établir des liens entre ce qu'il connaît déjà sur le sujet et ce qu'il vient de lire pour reconstruire le sens du texte;	→	➔	A°	➚
• **faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension** – se remémorer ce qu'il vient de lire, – émettre de nouvelles hypothèses en utilisant les indices fournis par le texte;		→	➔	A°
• **utiliser les marqueurs de relation pour établir des liens dans la phrase** – reconnaître que les marqueurs de relation permettent d'établir des liens entre les éléments d'information, – repérer les marqueurs de relation dans la phrase, – identifier la nature du lien établi entre les éléments de la phrase pour reconstruire le sens du texte;		→	➔	A°
• **segmenter les phrases en unité de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu** – repérer les indices délimitant la phrase, – regrouper les mots par unité de sens, – reconstruire le sens de la phrase en tenant compte des indices recueillis, – établir des liens entre les phrases pour reconstruire le sens global du texte;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures énumératives, séquentielles et narratives pour soutenir sa compréhension** – utiliser les indices de signalement pour identifier la structure de texte, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension** – reconnaître le rôle des pronoms personnels, – identifier les pronoms personnels dans la phrase, – identifier leur fonction : sujet ou complément, – remplacer les pronoms par les mots auxquels ils renvoient pour reconstruire le sens de la phrase et du texte;		→	➔	A°
• **expliquer, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte** – parler de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture du texte, – parler des moyens qu'il connaît pour résoudre un problème de lecture, – parler des difficultés qu'il a rencontrées en cours de lecture, – expliquer comment il a réussi à surmonter les difficultés rencontrées, – expliquer comment il a fait pour lire et comprendre un mot nouveau, – parler de ce qui se passe dans sa tête quand il lit ou quand il résout un problème de lecture;	→	➔	A°	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

ÉCRITURE

L'écriture

É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins de communiquer de l'information.

Pour *COMMUNIQUER* de l'information, l'élève devra :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• construire quelques phrases à l'aide d'un modèle ou de points de repère pour exprimer un besoin, une émotion ou pour décrire un fait	A^m	↗		
• rédiger une phrase pour décrire son environnement, pour exprimer un souhait	A^m	↗		
• construire plusieurs phrases se rattachant à un sujet donné à l'aide de points de repère	→	A^m	↗	
• rédiger quelques phrases se rattachant à un sujet donné	→	A^m	↗	
• rédiger un court texte dans lequel il annonce le sujet et en développe un aspect		→	A^m	↗
• rédiger un court texte dans lequel il exprime ses goûts et ses préférences et en donne les raisons		→	A^m	↗
• rédiger de courts messages tels que des invitations, des cartes de vœux ou de remerciement		→	➔	A^m

L'écriture

É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• construire un court texte à structure répétitive	A^m	↗		
• rédiger quelques phrases pour conclure une histoire collective ou lue	A^m	↗		
• rédiger plusieurs phrases présentant l'action et le dénouement d'une histoire	→	A^m	↗	
• rédiger un court texte à partir d'une situation donnée		→	A^m	↗
• rédiger un court texte axé sur l'esthétique et dans lequel il met l'accent sur la sonorité		→	A^m	↗

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En deuxième année, les élèves apprennent à rédiger des phrases dans le but d'informer. Ils rédigent de courts récits pour représenter leur monde imaginaire.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant doit guider l'élève dans la révision de son texte afin que ce dernier acquière une démarche de révision de texte et développe ainsi les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser son texte. Selon le résultat d'apprentissage général É2, p. 42, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par l'élève est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix d'un court texte, de la tenue d'un journal personnel, etc.) il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. L'élève révise son texte et corrige ce qui est prescrit à son niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de la production d'un livre collectif, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide l'élève en corrigeant ce qui n'est pas de son niveau.

Ces situations d'apprentissage visent, entre autres, à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite :
- le choix des mots pour exprimer ses idées,
- l'ordre des mots dans la phrase,
- la ponctuation,
- l'orthographe d'usage.

Contexte d'évaluation

L'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même : phase de planification commune, phase de réalisation individuelle et phase de révision dirigée par l'enseignant. C'est à partir de la copie de travail révisée par l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture

É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **participer à un remue-méninges pour explorer le vocabulaire relié au sujet** – faire ressortir les mots qui lui viennent en tête lorsqu'on mentionne le sujet à traiter;	A°	➚		
• **participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects du sujet** – évoquer les mots et les images reliés au sujet à traiter, – regrouper en catégories les éléments illustrant divers aspects du sujet;	➔	A°	➚	
• **établir ensemble les paramètres du projet d'écriture et les critères de production** – ressortir ensemble les conditions de production telles que : • les modalités de travail : en équipe ou individuellement, • les règles de fonctionnement du groupe : - la distribution des tâches, - l'application à la tâche, - le droit de parole, - le milieu de travail (volume de la voix et rangement), • les étapes de production, • les sources d'information possibles, • le temps alloué pour compléter le travail, etc., – ressortir ensemble les critères de production qui assureront une meilleure communication: • la quantité minimale d'information requise, • les exigences minimales en ce qui concerne la forme, – explorer le genre de format de la présentation finale, – prévoir un code pour noter ses interrogations en cours de rédaction, – prévoir des mécanismes pour faciliter la révision du texte;	→	➔	A°	➚
• **préciser l'intention de communication** – déterminer la raison qui l'amène à vouloir communiquer un message, à partir du sujet à traiter et parmi les choix qui s'offrent à lui;		→	➔	A°
• **identifier son public cible** – choisir à qui il communiquera son message, ou – s'informer afin de savoir à qui il communiquera son message;		→	➔	A°
• **organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif**		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**
• **tirer profit des mots affichés dans son environnement pour exprimer ses idées** – repérer l'affiche ou le texte collectif qui traite son idée, – utiliser les illustrations pour retrouver le mot désiré, ou – faire appel à ses connaissances du code écrit pour retrouver le mot recherché, – transcrire le mot conformément au modèle;	A°	➚		
• **tirer profit des mots qui découlent d'un remue-méninges pour exprimer ses idées** – se remémorer le sujet et les aspects explorés lors du remue-méninges, – utiliser des points de repère tels que l'illustration qui accompagne le mot ou ses connaissances du code écrit pour retrouver un mot précis, – vérifier si le mot repéré transmet l'idée recherchée, – transcrire le mot conformément au modèle;	➔	A°	➚	
• **formuler des hypothèses sur l'orthographe d'un mot à partir de ses connaissances des phonèmes et des graphèmes** – reconnaître qu'il existe une relation entre l'oral et l'écrit, – prononcer le mot à voix basse ou dans sa tête, – établir la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, – utiliser les lettres permettant de transcrire les phonèmes du mot en graphèmes, – vérifier ses hypothèses au cours du processus de vérification;	➔	A°	➚	
• **s'appuyer sur sa pratique de la langue orale pour rédiger des phrases** – reconnaître qu'il existe un lien entre la façon de dire oralement les choses et de les écrire, – formuler «mentalement» son idée, – transcrire son idée;	→	➔	A°	➚
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots** – identifier, à l'aide d'un code, les mots pour lesquels l'orthographe d'usage semble douteuse pour y revenir en cours de vérification;		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	1re	2e	3e	4e
• **utiliser la terminologie appropriée :** le nom des lettres et le nom des signes orthographiques les plus courants;	➔	A°	➚	
• **utiliser la terminologie appropriée :** mots, nom commun, nom propre, phrases, majuscule et point, groupe sujet, groupe verbe, groupe complément et adjectif;	→	➔	A°	➚
• **utiliser la terminologie appropriée :** déterminant (article, adjectif possessif et adjectif démonstratif), genre, nombre, groupe du nom, phrase affirmative, négative et exclamative, point d'exclamation et présent;		→	➔	A°

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus appropriée, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;		→	➔	A°
• **vérifier le choix des mots et des expressions en fonction du sens recherché** – s'interroger sur le sens des mots ou des expressions qui semblent inappropriés, – trouver d'autres termes connus qui pourraient remplacer les mots ou les expressions inappropriés, – consulter un ouvrage de référence ou une personne-ressource si la difficulté persiste, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	Am	➚
• **vérifier le choix des déterminants usuels en fonction du sens recherché pour assurer la cohésion** – repérer les groupes du nom, – vérifier, dans chaque cas, le type de déterminants employé (article, adjectif possessif, adjectif démonstratif, etc.), – vérifier si le déterminant respecte le sens recherché, – vérifier, dans chaque cas, le genre et le nombre du nom, – vérifier le genre et le nombre du déterminant qui accompagne le nom, – faire l'accord;		→	➔	Am
• **vérifier l'emploi juste des formes féminines ou masculines des noms en fonction du sens recherché** – repérer les groupes du nom, – vérifier si le genre du nom respecte le sens recherché, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	Am

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **vérifier l'ordre des mots de la phrase en se référant à un modèle**	A^m	➚		
• **vérifier l'organisation de la phrase en fonction du sens recherché** – vérifier si la phrase est porteuse de sens, – vérifier si elle correspond à ce qu'il voulait dire, – vérifier si l'ordre des mots et des groupes fonctionnels permettent de bien exprimer sa pensée, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la construction des phrases affirmatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut** – reconnaître le rôle des phrases affirmatives, – vérifier les constituants obligatoires dans la phrase : • groupe du sujet : un déterminant + un nom; un nom propre; ou un pronom, • groupe du verbe : un verbe seul; un verbe + son ou ses compléments obligatoires; un verbe d'état + un attribut, – vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'organisation des idées d'un récit en tenant compte de la structure du texte narratif**		→	➔	A^m
• **vérifier le regroupement des phrases entre elles en fonction des divers aspects du sujet traité ou des différents éléments d'une histoire** – relire le développement de chaque aspect traité/élément en s'interrogeant sur les liens entre eux, – déplacer certaines phrases pour faciliter l'enchaînement, ou – éliminer les éléments qui ne traitent pas de l'aspect visé ou qui alourdissent le texte;		→	➔	A^m
• **vérifier la construction des phrases exclamatives contenant un groupe du sujet, un groupe du verbe et un complément obligatoire ou un attribut** – reconnaître le rôle des phrases exclamatives, – vérifier les constituants obligatoires dans la phrase : • groupe du sujet : un déterminant + un nom; un nom propre; ou un pronom, • groupe du verbe : un verbe seul; un verbe + son ou ses compléments obligatoires; un verbe d'état + un attribut, – vérifier l'ordre des mots dans la phrase pour s'assurer qu'il respecte l'ordre habituel, – vérifier la présence du point d'exclamation à la fin d'une phrase exclamative;		→	➔	A^m
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **déterminant + adjectif + nom** – **déterminant + nom + adjectif** – repérer l'adjectif et vérifier sa position par rapport au déterminant et au nom, – déplacer les mots, si nécessaire;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'utilisation de la majuscule et du point dans les phrases simples** – reconnaître que la majuscule et le point marquent les frontières de la phrase, – repérer les phrases en s'appuyant sur le sens et sa connaissance de la langue parlée, et de modèle, – vérifier la présence de la majuscule au début de la phrase et du point à la fin;	→	➔	A^m	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **vérifier l'ordre des mots dans la séquence suivante :** – **sujet + *ne* + verbe aux temps simples + *pas/jamais*** – repérer les phrases négatives, – vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, – vérifier l'ordre des mots, – déplacer les mots, si nécessaire;		→	➔	A m
• **vérifier l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir** – reconnaître que les temps de verbes indiquent à quel moment l'action se produit, – vérifier si les temps de verbes choisis correspondent au déroulement des événements ou des faits;		→	➔	A m
• **vérifier l'utilisation de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération** – repérer les énumérations de mots ou de groupes de mots, – séparer les éléments de l'énumération par une virgule, – unir les deux derniers par la conjonction *et* ou *ou;*		→	➔	A m

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **modifier une phrase pour apporter des précisions ou pour l'enrichir en utilisant un complément ou un groupe du complément** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'un groupe du sujet et un groupe du verbe, – lire la phrase en essayant de déterminer s'il est possible de la préciser ou de l'embellir en ajoutant un complément ou un groupe du complément, – ajouter le complément ou le groupe du complément qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	➔	A o	➚
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis** – reconnaître le rôle des adjectifs qualificatifs, – reconnaître le rôle des déterminants comme les adjectifs possessifs et démonstratifs, – repérer les noms qui pourraient être précisés davantage, – ajouter l'adjectif qualificatif ou le déterminant qui semble le plus approprié, – relire la phrase afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;		→	➔	A o
• **reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants** – reconnaître que l'emploi du mot juste dans la langue cible facilite la compréhension du message, – reconnaître que certains mots empruntés à l'anglais ne sont pas acceptés dans la langue française, – repérer les mots empruntés de la langue anglaise qui ne sont pas acceptés dans la langue française, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – remplacer le mot identifié comme inapproprié par son équivalent en langue courante ou soignée;		→	➔	A m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel
A o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• **vérifier l'orthographe des mots en consultant un modèle ou une personne-ressource** – repérer le ou les mots pour lesquels il y a un doute, – choisir l'outil de référence qui semble le plus approprié, – vérifier la correspondance entre le mot à vérifier et le modèle, – apporter les changements nécessaires;	A^m	➚		
• **vérifier l'orthographe des mots en consultant une banque de mots établie sur une base thématique ou par assonance, des textes connus ou un dictionnaire visuel** – repérer le ou les mots pour lesquels il y a un doute, – choisir l'outil de référence qui semble le plus approprié, – vérifier la correspondance entre le mot à vérifier et le modèle, – apporter les changements nécessaires;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant au regroupement des mots par assonance, en recourant à la visualisation du mot écrit** – repérer le ou les mots pour lesquels il y a un doute, – comparer l'orthographe du son qui pose problème à un mot qui contient le même son et dont l'orthographe est connue. Vérifier la correspondance entre les lettres utilisées pour écrire le mot et le son qu'elles produisent, ou – essayer de visualiser, dans sa tête, les lettres du mot. Écrire le mot. Vérifier s'il ressemble à un mot déjà vu, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'emploi de l'utilisation des signes orthographiques** – repérer les mots qui nécessitent l'emploi d'accents, de trémas ou d'une cédille, – vérifier l'emploi des signes requis, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	A^m
• **vérifier l'emploi de la majuscule dans les noms propres** – repérer les noms propres de personnes, les noms donnés aux animaux familiers et les noms de lieux, – vérifier l'emploi de la majuscule pour les noms propres, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif quant leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne du/des sujets, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le *s*** – repérer les groupes du nom, – vérifier le nombre du nom, – faire l'accord au pluriel en ajoutant un *s*;		→	➔	A^m

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• vérifier l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le *e* et la marque du pluriel est le *s* – repérer les groupes du nom qualifié, – reconnaître le/les adjectif/s qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre du nom qualifié, – faire l'accord des adjectifs en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent;		→	➔	A^m

Pour gérer son projet d'écriture en ce qui a trait à *L'UTILISATION DES OUTILS DE RÉFÉRENCE*, l'élève pourra :	1re	2e	3e	4e
• consulter les listes de mots ou les affiches élaborées en classe pour vérifier l'orthographe des mots	A°	➚		
• consulter une banque de mots, un texte ou un dictionnaire visuel pour vérifier l'orthographe des mots	→	A°	➚	
• consulter un dictionnaire thématique ou un dictionnaire pour débutant : – pour connaître le sens concret d'un mot, – pour vérifier l'orthographe d'un mot – pour vérifier le genre d'un mot à partir du déterminant qui l'accompagne		→	A°	➚

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• s'assurer que l'espacement entre les lettres d'un mot et entre les mots d'une phrase est régulier	A°	➚		
• s'assurer que son écriture script est lisible	→	A^m	➚	

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	1re	2e	3e	4e
• discuter de la réalisation de son projet d'écriture	A°	➚		
• discuter des moyens utilisés pour orthographier correctement les mots	→	A°	➚	
• discuter des étapes qui l'ont mené à la production finale de son texte	→	➔	A°	➚
• discuter de l'importance de la relecture pour apporter des corrections à son texte		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M - 12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi - connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment - connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi - connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

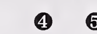
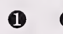
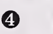
	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Faire part aux autres de ses connaissances et les valider.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans *Le français à l'élémentaire : français - langue première : programme d'études,* de 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺ 	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome    ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Note : Un exemple de la planification de l'enseignement selon la démarche pédagogique découlant de la vision du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est illustré à l'annexe 3. Cet exemple vise à démontrer l'intégration du français aux sciences. L'enseignant trouvera d'autres exemples dans chacun des programmes d'études par année scolaire.

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans *Le français à l'élémentaire : français - langue maternelle : guide pédagogique : premier cycle*, 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement et des apprentissages

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activations des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

- flèche pointillée (·····►) : activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- flèche tiretée (- - - ►) : activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
- flèche pleine (——►) : activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'élève pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route - métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne de ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**M**	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**	**6e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à l'écoute	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des règles de fonctionnement du groupe	✓	✓	✓	✓	✓		
	Établissement des rôles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des stratégies pertinentes à la lecture		✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles				✓	✓	✓	✓
	Établissement des liens avec d'autres situations similaires		✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	M	1re	2e	3e	4e	5e	6e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées			✓	✓	✓	✓	
	Liste de mots au tableau		✓	✓	✓			
	Guide de rédaction					✓	✓	✓
	Liste orthographique		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aide-mémoire grammatical			✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques		✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Consignes orales pour la révision		✓	✓	✓			
	Plan de révision					✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta

- **Intégration des savoirs et de la culture**

> *Là où elle jouit d'un statut officiel, la langue dite maternelle [ou première] occupe une grande place à l'école, parce qu'elle constitue le principal moyen d'expression et de communication des personnes et que sa maîtrise est essentielle à leur intégration socioculturelle.*
> Claude Simard

La langue est plus qu'un outil de communication. C'est la voie privilégiée de l'expression des idées, des valeurs, des aspirations, des coutumes et de l'imaginaire d'un peuple. Il est donc important de développer chez l'élève les habiletés langagières qui lui permettront de construire son identité, d'agir dans et sur son milieu et de partager sa vision particulière du monde.

Il va sans dire que la culture ne s'enseigne pas au même titre que les mécanismes de la langue. Dans le contexte qui nous préoccupe, la culture fait partie du quotidien; elle prend vie au rythme des activités qui se déroulent en salle de classe. L'élève développera les habiletés langagières par l'entremise d'activités d'apprentissage lui permettant de se découvrir, ainsi que de découvrir les diverses facettes de son milieu et du monde qui l'entoure. Dans le contexte scolaire, les savoirs culturels et langagiers doivent se construire de façon simultanée. Dans la planification des apprentissages, l'enseignant se préoccupera à la fois des dimensions culture et identité et des domaines langagiers. Comme indiqué dans la description des résultats d'apprentissage spécifiques de ce domaine, plusieurs activités proposées peuvent être intégrées aux autres apprentissages. Dans cette optique, le matériel scolaire pourra servir, par exemple :

- de porte d'entrée à une discussion ou à une comparaison entre la réalité présentée dans le matériel et celle du milieu de l'élève, ou encore
- de modèle pour traiter de cette réalité, mais sous un angle différent.

Les résultats d'apprentissage présentés dans le programme visent dans un premier temps à permettre à l'enfant de se découvrir à travers ses expériences quotidiennes, puis d'interagir graduellement avec ses pairs et les membres de la communauté. Comme la culture et l'identité ne se développent pas en vase clos, l'école et l'enseignant doivent jouer le rôle d'agent de liaison entre la famille, la communauté et le milieu scolaire.

- **Besoins particuliers des jeunes élèves fréquentant les écoles francophones**

Dans le contexte albertain, les jeunes élèves fréquentant les écoles francophones sont soumis à de multiples influences provenant du milieu dans lequel ils évoluent. Pour certains élèves, le français est la langue maternelle apprise et parlée au foyer. Pour d'autres, le français a été appris en même temps que l'anglais, langue majoritaire du milieu. Pour d'autres enfin, la langue parlée et enseignée à l'école n'est pas celle qui est privilégiée à la maison. La diversité de la clientèle scolaire confère donc à la classe un caractère particulier.

Comme le programme de français vise à placer les élèves dans des situations d'apprentissage leur permettant, entre autres, l'appropriation de la langue française comme outil de communication, l'enseignant doit :

- reconnaître que sa mission première est de développer chez l'élève une base solide en français, base sur laquelle il pourra construire tant son savoir que son identité socioculturelle et développer son appartenance à la communauté francophone;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves arrivent à l'école avec des bagages langagiers et culturels différents;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves apprennent à des rythmes différents; et également
- reconnaître qu'il devra diversifier ses interventions pour répondre le mieux possible aux besoins des élèves.

Une fois cette prise de conscience faite, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,

- prendre connaissance des programmes d'études;
- évaluer les besoins de ses élèves;
- planifier son enseignement à partir des besoins des élèves, tout en gardant en tête les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent développer à un niveau scolaire donné;
- planifier des activités qui permettent aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage;

Dans un deuxième temps,

- faire part à la direction de l'école des besoins particuliers des élèves auxquels il ne peut répondre sans son appui;
- faire part aux parents des besoins particuliers de leur enfant et établir avec eux un plan d'action.

Ce caractère particulier de la clientèle scolaire amène donc l'école et la communauté à jouer un rôle tout aussi particulier dans le développement langagier des enfants.

L'intégration des matières

- **Particularités de chacune des matières**

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de références qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- **Vers une intégration efficace des matières**

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,

- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsable,
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,

- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,

- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

- **Exemple d'intégration des matières**

Pour illustrer le processus d'intégration tel que décrit ci-haut, prenons l'exemple d'un enseignant de deuxième année qui a observé que ses élèves ont de la difficulté à rester centrés sur le sujet lorsqu'ils font des présentations. L'enseignant croit que cette difficulté vient du fait que les élèves ne tirent pas profit du remue-méninges pour organiser leur information. Il remarque que dans le programme, on spécifie qu'en troisième année, les élèves doivent décrire une réalité selon plusieurs aspects et qu'il a un rôle à jouer dans la progression de l'élève vers cette autonomie. Il décide donc de travailler ce résultat d'apprentissage spécifique en mettant l'accent sur un ou deux aspects à la fois.

L'enseignant profite du fait, qu'il aborde un nouveau thème en sciences pour développer cette habileté chez les élèves. Ce thème s'insère dans la résolution de problèmes par la technologie.

Planification de l'enseignant

	Français	Sciences
Critères de réussite personnelle	Bien cerner les besoins des élèves. Bien définir l'objet d'apprentissage et les stratégies cognitives et métacognitives de chacune des matières. Susciter l'engagement. Planifier des activités qui permettent de répondre aux besoins des élèves tout en respectant les caractéristiques de chacune des matières. Donner des buts clairs aux élèves.	
Besoin observé	Traitement efficace d'un aspect du sujet donné. Prise de conscience de l'importance d'un remue-méninges.	Étude de ce qui fait qu'un matériau flotte ou coule et des qualités d'une bonne embarcation.
Objet d'apprentissage	CO10 – Décrire une réalité selon plusieurs aspects, p. 25. CO8 – Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects d'un sujet, p. 27.	Thème B : Flottabilité et bateaux - Assembler des matériaux pour créer une embarcation qui flotte, qui est stable et qui est capable de transporter une charge (Sciences à l'élémentaire, 1997, p. B-9).
Complexité de l'objet d'apprentissage	1. Se concentrer sur un aspect du sujet à traiter. 2. Présenter des faits importants pour bien comprendre; ne pas présenter uniquement ce qui semble intéressant. 3. Prendre conscience que les idées des autres élèves participant au remue-méninges peuvent m'aider à mieux comprendre un concept et à établir des liens entre les éléments d'un concept.	1. Reconnaître les caractéristiques d'un objet qui flotte, peu importe la matière utilisée pour le confectionner (bois, plastique, métal, etc.). 2. Éviter les généralisations excessives.

Moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage

Français

Sciences

Susciter un intérêt pour cet apprentissage à partir de ce qui a été observé lors des présentations précédentes.
Expliquer comment les activités en sciences des prochains jours leur permettront de **mieux présenter** leur découvertes sur les objets qui flottent et ceux qui coulent.

Susciter un intérêt pour cet objet d'apprentissage en sciences (par exemple : les objets qu'ils ont fait flotter dans leur bain, les expériences qu'ils ont faites à la maternelle).

Activer les connaissances antérieures des élèves sur le sujet en les invitant à participer à un remue-méninges.

Activer les connaissances antérieures des élèves : inviter les élèves à participer à un remue-méninges sur un thème en sciences : la flottabilité. Leur demander de prêter une attention particulière à ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils proposent des mots pour le remue-méninges et lorsque les autres proposent des mots. À la suite du remue-méninges, revenir sur leurs observations. Expliquer, par **modelage**, ce qui se passe dans la tête d'un expert lorsqu'il participe à un remue-méninges; comment les mots fournis par les autres lui permettent de penser à d'autres mots qui ont des liens avec ceux déjà mentionnés (**organisation des connaissances en réseaux**). Avec les élèves, organiser les informations recueillies en catégories.

Exploration sur la flottabilité (1)
Organiser de courtes séances au cours desquelles les élèves ont l'occasion d'explorer la flottabilité d'objets conçus avec divers **matériaux**. Inviter les élèves à faire des prédictions sur la flottabilité des objets avant de procéder à l'expérimentation.

Modelage
À la fin de la première séance, **modeler** pour les élèves comment un expert se prépare à présenter les résultats de ses découvertes. Mentionner qu'il utilise ce qu'il sait déjà et comment les idées sont regroupées pour ne parler que d'une chose à la fois, sans mêler toutes les découvertes qu'il a pu faire. Ajouter que l'expert sait qu'il a déjà une certaine expérience dans les présentations orales et qu'il est prêt à essayer de nouveau. Il se dit que s'il n'essaie pas, il ne saura jamais s'il est capable d'accomplir la tâche et en plus, il ne

saura pas sur quoi il devrait concentrer ses efforts pour s'améliorer.
Mentionner :

- le nom de l'objet,
- les caractéristiques de l'objet (matériau, forme, etc.),
- la prédiction,
- le résultat.

Pratique guidée
À la suite d'une séance d'exploration sur la flottabilité, inviter un ou quelques élèves à présenter leur découverte, en leur demandant de prêter une attention particulière à l'organisation de leur message. Mentionner que le remue-méninges peut leur fournir des mots et des façons d'organiser leur message en fonction des **matériaux** utilisés dans la fabrication de l'objet. Les guider dans leur présentation.

À la suite de leur présentation, demander aux élèves de dire comment ils ont fait pour organiser leur message, pour choisir les bons mots. Leur demander s'ils sont satisfaits de leur présentation et ce qu'ils aimeraient changer la prochaine fois.

À la suite de la pratique guidée au cours de laquelle quelques élèves ont présenté le résultat de leur découverte, inviter les élèves à partager, en petits groupes, ce qu'ils ont découvert. L'utilisation d'un tableau de *Compilation des résultats* pourrait servir à conserver les résultats de leurs découvertes et même à comparer les résultats des élèves, car les observations des élèves pourraient être différentes.

À la suite de la compilation des résultats, retourner à ce qui avait été mentionné lors du remue-méninges et aider les élèves à organiser la nouvelle information sur la flottabilité des objets (**organisation des connaissances en réseaux**).

Exploration sur la flottabilité (2)
Organiser de courtes séances au cours desquelles les élèves, par groupe de deux ou trois, ont l'occasion d'explorer la flottabilité d'objets en fonction de leur forme.

Pratique coopérative (1)
Inviter les élèves à présenter les résultats de leurs découvertes à un autre petit groupe, en prêtant une attention particulière à l'organisation de leur message. Élaborer, avec eux, des critères qui serviront de référence à l'observation (ex. : il nomme l'objet, il dit s'il croyait que l'objet allait couler ou flotter, il dit si effectivement il coule ou flotte, il utilise les mots du thème, etc.).

À la suite de la pratique coopérative, **compiler les résultats recueillis** par les divers groupes. Comparer les résultats des élèves, car les observations des élèves pourraient être différentes d'un groupe à l'autre.

À la suite de la compilation des résultats de chaque groupe, revoir avec les élèves les moyens qu'ils ont pris pour organiser leur information avant de faire leur présentation à leur petit groupe. Leur demander ce qu'ils pensent de leur façon de présenter leurs découvertes.

Retourner à ce qui avait été mentionné lors du remue-méninges et aider les élèves à organiser la nouvelle information sur la flottabilité des objets (**organisation des connaissances en réseaux**).

Exploration sur la flottabilité (3)
Organiser des séances au cours desquelles les élèves ont l'occasion d'explorer la flottabilité d'objets en fonction de la combinaison de différentes caractéristiques des objets flottants (ex. : combinaison de matériaux, combinaison forme et matériaux).

Pratique coopérative (2)
Reprendre la séquence d'activités précédentes en utilisant d'autres caractéristiques des objets flottants. Inviter les élèves à prêter une attention particulière aux éléments qui, d'après eux, mériteraient qu'ils travaillent davantage pour améliorer leur présentation.

À la suite de la pratique coopérative, **compiler les informations recueillies** par les divers groupes. Comparer les résultats des élèves, car les observations des élèves pourraient être différentes d'un groupe à l'autre.

Évaluation formative des apprentissages en sciences

Après avoir étudié les conditions nécessaires pour que les objets flottent, les élèves construisent un bateau en utilisant divers matériaux. Le bateau doit pouvoir supporter une charge donnée. Les élèves expliquent : a) comment ils ont construit leur bateau pour qu'il flotte; et b) comment ils en ont assuré la stabilité pour qu'il puisse tenir sur l'eau sans couler, même avec une charge. Ces deux points serviront à évaluer leur rendement.

Français

Sciences

Pratique autonome : évaluation des apprentissages en français
Proposer aux élèves de présenter le bateau qu'ils construiront (voir section sciences). Cette présentation pourrait se faire devant un petit groupe d'élèves tandis que les autres finissent la construction de leur bateau ou explorent d'autres caractéristiques des objets flottants.
Revoir avec eux les différents moyens à utiliser pour rester centré sur le sujet lors de leur présentation.
Présenter les critères d'évaluation en ce qui concerne la qualité de leur présentation et en ce qui concerne l'objet d'apprentissage en sciences.

Note : Après la présentation formelle de leur bateau, inviter les élèves à dire ce qu'ils aimeraient ajouter au sujet de leur bateau. C'est à ce moment-là que les élèves pourront parler des petites *aventures* qui leur sont arrivées lors de la construction de leur bateau.

Les élèves font leur présentation selon les modalités choisies.
Faire le point sur les apprentissages :

- afin que les élèves sachent quels éléments ils maîtrisent et ceux qu'ils pourront transférer dans des situations semblables, et
- afin que les élèves sachent sur quels éléments ils devront concentrer leur effort lors de situations semblables.

Après les présentations, amener les élèves à comparer les caractéristiques des différents bateaux.

Faire le point sur les apprentissages afin que les élèves puissent combler toute lacune avant l'évaluation sommative à la fin du thème.

Vue d'ensemble de l'intégration des matières au premier cycle de l'élémentaire

L'efficacité d'une démarche d'enseignement/apprentissage réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Les exemples d'intégration des matières présentés dans les programmes d'études par année scolaire – français langue première au premier cycle de l'élémentaire, illustrent comment l'enseignant peut adapter la démarche d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage.

Le tableau suivant donne un aperçu des divers modèles d'intégration du français aux autres matières, présentés dans les programmes d'études par année scolaire – français langue première au premier cycle de l'élémentaire.

	1re année	**2e année**	**3e année**
Matières intégrées	Français et mathématiques	Français et sciences	Français et études sociales
Domaines visés	Écoute	Présentation	Lecture
Objet d'apprentissage visé en français	CO1 – Orienter son comportement vers l'écoute, p. 18. CO2 – Prêter attention aux interlocuteurs pour soutenir sa compréhension, p. 19.	CO10 – Décrire une réalité selon plusieurs aspect, p. 24. CO8 – Participer à un remue-méninges pour explorer les divers aspects d'un sujet, p. 26.	L3 – Réagir en établissant des liens entre l'information nouvelle et ses connaissances antérieures, p. 33. L2 – Utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier les mots, p. 40. – Faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension, p. 41.

	1re année	2e année	3e année
Objet d'apprentissage visé dans les autres matières	**Mathématiques :** Domaine : Le nombre (les opérations numériques) Démontrer et décrire les processus d'addition et de soustraction de nombres jusqu'à une somme maximale de 18, en utilisant du matériel concret, des diagrammes. (p.72)	**Sciences :** Thème B : Flottabilité et bateaux – Assembler des matériaux pour créer une embarcation qui flotte, qui est stable, et qui est capable de transporter une charge (Sciences à l'élémentaire, 1997, p. B-9).	**Études sociales :** Thème B : Les communautés ont besoins les unes des autres – Enquête sur les biens et les services produits par les membres de la communauté. – Enquête sur les échanges de biens et de services entre les communautés rurales et/ou urbaines du Canada. – Enquête sur les avantages et les inconvénients des échanges entre les communautés. (Études sociales : élémentaire - francophone : programme, p. 27-28).
Particularités de la démarche d'apprentissage	Les deux premiers temps de la démarche d'apprentissage sont intégrés à une seule tâche en mathématiques. L'intégration, c'est-à-dire le transfert, se fera dans un autre contexte (autre situation d'apprentissage en français ou dans une autre matière).	L'enseignant a planifié plus d'une pratique coopérative pour permettre aux élèves de mieux s'approprier l'objet d'apprentissage.	Étant donné la complexité de l'apprentissage, l'enseignant présente plus d'un modelage pour permettre aux élèves de s'approprier la démarche d'utilisation de la stratégie visée.

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

9903

